

Sabine Wegener

„Traumatisierung in der Kindheit durch Elternverlust in Folge einer Trennung“

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Sabine Wegener

„Traumatisierung in der Kindheit durch Elternverlust in Folge einer Trennung“

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Erstprüfer: Herr Prof. Dr. Faust

Zweitprüfer: Frau Prof. Dr. Wedler

Bibliographische Beschreibung:

Wegener, Sabine:

Traumatisierung in der Kindheit durch Elternverlust in Folge einer Trennung. 38 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2016

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich auf der Grundlage einer intensiven Literaturrecherche mit den Folgen eines Trennungstraumas bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren. Sie nimmt Bezug auf das Arbeitsfeld der Pädagogen in der Kindertagesstätte hinsichtlich der Herausforderungen in der Fürsorge für betroffene Kinder.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Fall eines betroffenen Kindes geschildert. Anschließend werden Grundlagen der Entwicklungspsychologie und Erkenntnisse der Traumaforschung herangezogen, um die Mechanismen im Verhalten von durch Trennung und Elternverlust traumatisierter Kinder zu verstehen. Der letzte Teil der Arbeit setzt sich mit einer bindungsorientierten Pädagogik auseinander. Unter Berücksichtigung des Trennungstraumas werden stabilisierende, ressourcenorientierte Handlungsweisen in der Elementarpädagogik hervorgehoben.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Fallschilderung	3
3.	Verlust der Eltern durch Trennung	6
4.	Kinder und Trauma	9
4.1	Unterschied zwischen kritischem Lebensereignis und Trauma	9
4.2	Definition des kindlichen Traumas	11
4.3	Entstehung eines kindlichen Traumas	12
4.4	Symptome eines kindlichen Traumas	13
4.5	Neurologische Folgen	16
5.	Entwicklungspsychologische Grundlagen von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren	17
5.1	Die kognitive Entwicklung und die Egozentrismustheorie nach Piaget	18
5.2	Die Bindungstheorie nach Bowlby	20
5.2.1	Das Konzept der Feinfühligkeit nach Ainsworth	22
5.2.2	Das System der Exploration	23
5.3	Eriksons Theorie der Persönlichkeitsentwicklung	24
6.	Traumaerfahrung als psychopathogener Faktor in der Entwicklung von Bindungsstörungen	26
7.	Traumaverarbeitung	28
8.	Die Kindertagesstätte als Ort der Begleitung in der Traumaverarbeitung	30
8.1	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	30
8.2.	Bindungsorientierte stabilisierende Pädagogik	33
8.3	Ressourcenorientierte Arbeit	35
9.	Kritische Würdigung	35
	Literaturverzeichnis	

„Wenn die Elefanten sich streiten, werden die Blumen zertrampelt.“
(Afrikanisches Sprichwort)

1. Einleitung

Sicher wünschen die meisten Eltern ihren Kindern ein glückliches und unbeschwertes Aufwachsen. Doch kommt es häufig vor, dass sich Eltern aus den unterschiedlichsten Gründen trennen. Eine Trennung betrifft alle Familienmitglieder, nicht nur die Partner oder Ehepartner. Für die Kinder ist sie ein einschneidendes Lebensereignis mit einem hohen Stresswert. Dabei ist gerade die Kindheit und speziell die frühe Kindheit ein sehr vulnerabler Lebensabschnitt, der eines besonderen Schutzes bedarf. Gelingt es den Eltern, ihr Kind feinfühlig durch dieses kritische Lebensereignis zu begleiten und ermöglichen sie das Weiterbestehen der Elternbeziehung, können die belastenden Faktoren für das Kind wesentlich reduziert werden.

Ist es nicht möglich, ein Umgangs- oder Besuchsrecht des Kindes für beide Elternteile zu regeln oder lehnt ein Elternteil sogar den weiteren Kontakt ab, kann dieser Verlust bei den betroffenen Kindern eine existenzielle Krise bis hin zu einem seelischen Trauma auslösen.

In dieser Arbeit geht es um Kinder im Vorschulalter, die in Folge einer Trennung ihrer Eltern den Kontakt zu Vater oder Mutter verlieren. Mit dem Vorschulalter ist das Alter von vier bis sechs Jahren gemeint. Manche Kinder erleben den Beziehungsabbruch als ein existenziell bedrohliches Ereignis, das sie vollkommen überwältigt und dem sie sich ohnmächtig und hilflos ausgeliefert fühlen. Ein Kind, mit diesem Erleben ist seelisch schwer verletzt und kann in ein seelisches Trauma geraten. Das trifft besonders dann zu, wenn das Kind in einem jungen Alter ist und eine enge Bindung zu dem verlorenen Elternteil hatte.

Die psychische Struktur eines traumatisierten Kindes hat viele Besonderheiten, die in sehr unterschiedlicher Weise in Erscheinung treten können. Kinder im Vorschulalter mit dem Erleben einer traumatischen Verlusterfahrung zeigen häufig Auffälligkeiten im Bereich der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung. Das Aufmerksamkeits- und Konzentrationsver-

mögen sowie das Sozialverhalten der Kinder sind beeinträchtigt oder gestört. Die Symptome eines Traumas stellen sich sehr vielfältig dar und sind für Außenstehende nicht immer einfach zu erkennen. Ihnen liegen tiefgreifende, schmerzhaft und beängstigende Erlebnisse zugrunde. Weiß man bei den betroffenen Kindern nicht um den Hintergrund eines Verlusttraumas, die diese Symptome bedingen, kann es zu Fehleinschätzungen und unpassenden Interventionen kommen. Sie werden dem seelisch verletzten und traumatisierten Kind nicht gerecht und stehen einem heilenden Umgang mit dem Kind im Weg.

Da sich der verbleibende Elternteil nach einer Trennung oft selbst in einer schwierigen Lebenssituation befindet, ist besonders die Achtsamkeit der Menschen gefragt, mit denen das Kind einen Großteil des Tages verbringt und zu denen es eine gute Beziehung aufgebaut hat. Bei einem Vorschulkind, das eine Kindertagesstätte besucht, können das die pädagogischen Fachkräfte sein.

Die Betreuung betroffener Kinder in der Gruppe einer Kindertagesstätte verlangt von den Erziehern neben einer emphatischen Begleitung besondere pädagogische Handlungsweisen, die dem Kind halt gebende, klare Strukturen vermitteln, ohne jedoch Druck auszuüben.

Die besonderen Bedürfnisse der Kinder herauszustellen und daraus resultierende Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu formulieren, sind Anliegen dieser Arbeit. Die Pädagogen sollen ermutigt und sensibilisiert werden, genau hinzusehen, um die besonderen Belange der Kinder zu erkennen. So kann es ihnen gelingen, die Kinder in ihrem Umgang stabilisierend und heilend zu begleiten und den Prozess der Verarbeitung ihres Verlusttraumas zu unterstützen. Der Umgang mit diesen Kindern gestaltet sich deshalb zu einer Herausforderung für die Bezugspersonen, weil die Verhaltensauffälligkeiten nur eine Seite der Kinder darstellen. Auf der anderen Seite besitzen sie Feinfühligkeit, Kreativität, Lebendigkeit und Begeisterungsfähigkeit. Für die Bezugs- und Fürsorgepersonen ist es manchmal schwer zu begreifen, dass sie ihre schwierige Seite nicht einfach ablegen können, wie ein unerwünschtes Verhaltensmuster.

Das Wohlergehen der betroffenen Kinder liegt in den Händen ihrer engen sozialen Kontaktpersonen. Dieser Verantwortung sollen sich auch die Päd-

dagogen in der Kindertagesstätte immer wieder bewusst werden. Der Mut, sich dieser Herausforderung zu stellen und ihr jedem Tag neu zu begegnen, verlangt viel Kraft, Einfühlungsvermögen und ein großes Maß an Motivation. Niemand kann den Verlust ersetzen, den diese Kinder erfahren haben. Aber es kann Menschen geben, die ihnen helfen mit diesem Verlust umzugehen, die Last des Schmerzes zu tragen und ihnen beistehen, ihren Alltag zu bewältigen. Die Arbeit beginnt mit der Fallschilderung eines betroffenen Kindes aus elementarpädagogischer Sicht.

2. Fallschilderung

J. ist ein aufgeweckter Junge. Er ist äußerst kreativ und phantasievoll. Bis zu seinem dritten Lebensjahr wächst er gemeinsam mit seinen zwei älteren Geschwistern bei seinen leiblichen Eltern auf. Die Kinder besuchen alle die selbe Kindertagesstätte. Beide Eltern holen die Kinder wechselseitig oder gemeinsam aus der Kindertagesstätte ab. Die Entwicklung der Kinder ist im entwicklungspsychologischen Zusammenhang als altersgerecht zu bezeichnen. Das Verhältnis der Geschwister untereinander ist freundschaftlich. Während einer erneuten Schwangerschaft der Mutter, kommt es zu einem Zerwürfnis zwischen den Eltern und zu deren Trennung. J. bleibt auf eigenen Wunsch bei seinem Vater und zieht mit ihm in eine andere Wohnung. Die Mutter zieht nach der Geburt des vierten Kindes zusammen mit den beiden älteren Geschwistern zu ihrem neuen Lebenspartner. Die Eltern haben das gemeinsame Sorgerecht für die Kinder und ermöglichen ihnen regelmäßige Besuchkontakte. Mit der Trennung ist eine Polarisierung der Kinder im Verhältnis zu ihren Eltern zu beobachten. Die beiden älteren Geschwister von J. reagieren auf den Vater in Begegnungssituationen im Kindergarten distanziert bis abweisend. J. lässt sich nur noch von seinem Vater abholen und verweigert das Mitgehen mit der Mutter.

Die Mutter beschließt ihren Weggang in ein neues Lebensumfeld, verbunden mit einem Umzug in ein anderes Bundesland. Der Umzug der Mutter wird ohne J. geplant und umgesetzt. J., der zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt ist, bleibt bei seinem Vater. Die Mutter bricht den Kontakt zu ihm und

seinem Vater ab. Sie verabschiedet sich von J. durch eine von ihr hinterlassene Postkarte. Es gibt von da an weder einen direkten noch indirekten Kontakt mit seiner Mutter.

J. ist in der darauffolgenden Zeit damit beschäftigt, allen lebhaft zu erklären, wie böse seine Mutter ist, weil sie ihn verlassen hat. Andernteils äußert er Zweifel an der Endgültigkeit ihrer Entscheidung, weil er sie doch liebt und sich niemals vorstellen kann, dass sie ihn allein lässt.

J. zeigt nach dem Verlust der Mutter in der Kindertagesstätte zunächst kaum auffällige Verhaltensweisen, nur sein völlig distanzloses Verhalten gegenüber Erwachsenen ist augenscheinlich. Mit zunehmendem Alter bleibt er in einigen Entwicklungsbereichen hinter gleichaltrigen Kindern zurück. In der kommenden Zeit zeigt sich in der Kindertagesstätte das folgende Bild vom Kind:

- Sozial-emotionale Entwicklung:

J. hat ein ausgeprägtes Mitteilungsverhalten und lässt die Pädagogen gern an seinen Gedanken teilhaben. Oft kann er nicht abwarten bis er mit dem Erzählen dran ist und wird ungeduldig. Es fällt ihm schwer, seine Bedürfnisse zu verschieben oder unterzuordnen. Dabei verstößt er bewusst gegen vorher mit ihm vereinbarte Regeln. Er rechtfertigt sich mit dem Verhalten seiner Mutter, die während der Schwangerschaft geraucht und Cola getrunken habe, was einen negativen Einfluss auf ihn genommen hätte. Über sich behauptet er sinngemäß: „Ich kann nichts dafür, ich bin sowieso fies und muss mich nicht ändern“. In dieser Aussage spiegelt sich sein negatives Selbstbild. Seine Mutter beschäftigt ihn sehr. Das wird deutlich, wenn er es von sich aus anspricht und er versucht, ihr Verhalten zu erklären. Immer wieder äußert er die Hoffnung, dass sie sich zum Schulanfang bei ihm meldet. Trotzdem er manchmal offensichtlich traurig ist und weint, reagiert er auf vorsichtiges Nachfragen aggressiv und abweisend. Im Alltag sucht J. vermehrt die Gesellschaft zu Erwachsenen und bietet beständig seine Hilfe an. Sein extrem anhängliches Verhalten ist gepaart mit beständigen Fragen zu allen Alltagsthemen, auf die er aber nie eine ihn befriedigende Antwort erhält. Gespräche über sich und seine Gefühle, wenn nicht von ihm aus initiiert, sucht er dringlich zu vermeiden. Er äußert den Wunsch, nicht darauf angesprochen zu werden, da er sonst sofort wieder

weinen müsse. Im Kontakt mit anderen Kindern ist er unverbindlich und entwickelt keine festen Freundschaften. In Begegnungssituationen mit fremden Personen ist er distanzlos und undifferenziert freundlich.

- Grenzsetzung:

Häufig ist J. im ganzen Haus der Kindertagestätte unterwegs. Bei seinen Wanderungen durch das Haus setzt er sich bewusst über Verbote hinweg und hat große Schwierigkeiten, Gefahren zu erkennen oder einzuschätzen.

- Spielverhalten:

J. ist kaum motiviert, neue Dinge auszuprobieren und braucht dazu immer einen erwachsenen Partner. Im Spiel orientiert er sich zumeist an der Erwachsenen oder bleibt für sich. J. hat wenig Interesse am Spiel mit anderen Kindern. Für Regelspiele fehlt ihm die Konzentration und Ausdauer. Er zeigt eine sehr geringe Aufmerksamkeitsspanne und eine geringe Frustrationstoleranz. In seltenen Rollenspielen übernimmt er die Rolle des „Bösewichts“ und kommt daher teilweise in den Konflikt mit den anderen Kindern.

- Kognition:

J. ist ein intelligentes Kind, kann sein Leistungsvermögen aber nicht ausschöpfen. Er ist leicht ablenkbar, in ständiger Bewegung und hat Probleme, den Blickkontakt zu halten. Anweisungen kann er nur erfassen, wenn vorher Blickkontakt hergestellt ist und seine volle Aufmerksamkeit beim Anweisenden liegt. Andernteils ist er sehr interessiert und wissbegierig, was sich in häufigen Fragestellungen zu naturbedingten Phänomenen äußert.

- Wahrnehmung:

Bei einer erhöhten Geräuschkulisse hält sich J. die Ohren zu. In Entspannungssituationen ist er nicht in der Lage, die Augen zu schließen und sich auf Wahrnehmungsspiele einzulassen.

- Körperpflege:

Obwohl J. insgesamt sehr selbstständig wirkt, zeigt sich bei ihm eine fehlende Sorgfalt in den hygienischen Maßnahmen, wenn er nicht ständig daran erinnert wird.

- Sprache:

J. ist sehr kommunikativ und hat einen großen Wortschatz. Er spricht sehr laut und schnell. Es fällt ihm schwer zuzuhören und oft fällt er in die Gespräche anderer ein. Er ist in der Lage Dinge detailliert zu beschreiben, setzt seine Kommunikationsfähigkeit aber nicht in Gruppengesprächen ein.

- Grobmotorik:

J. ist auffallend aktiv und in jeder Situation in Bewegung. Der Wechsel von Spannung zu Entspannung fällt ihm schwer. Seine Körperhaltung wirkt oft verkrampft und unbeholfen. Er kann sein Gleichgewicht schwer ausbalancieren und ist in seinen Bewegungen sehr unkoordiniert. Insgesamt sind seine Bewegungen sehr fahrig. Sein Gangbild ist tänzelnd und er läuft häufig auf den Fußspitzen.

- Feinmotorik:

Obwohl es ihn viel Kraft und Energie kostet, feinmotorische Handlungen auszuführen, begeistert er sich für unterschiedlichste Formen kreativer Gestaltung, wie zum Beispiel dem Malen, der Arbeit mit der Heißklebepistole und dem Arbeiten mit Ton. Hier entwickelt er eine hohe Motivation und sogar Ausdauer.

Besonders auffallend sind die Entwicklung im sozial-emotionalen Bereich, verbunden mit seinem anhänglichen und distanzlosen Verhalten sowie die Entwicklung seines negativen Selbstbilds. J. ist kaum in der Lage, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen oder Kontakte zu anderen Kindern zu pflegen. Sein negatives Selbstbild bestimmt einen Großteil seines Handelns und beeinflusst auch sein Handeln in der Gruppe.

3. Verlust der Eltern durch Trennung

Der Verlust von Eltern in Folge einer Trennung gilt als einer der größten Stressoren für Kinder und ist oft verbunden mit heftigen Gefühlen von Trauer, Wut und Abwehr sowie Verzweiflung, Angst und Schuldgefühlen. Er kann die psychosoziale Entwicklung von Kindern stark beeinflussen. „So gilt unter Experten der Tod eines Elternteils als gravierendstes kriti-

sches Lebensereignis für Kinder, gefolgt von einer Trennung der Kinder von den Eltern und einer Scheidung der Eltern.“ (Walper 2002, S.818)

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich innerhalb der Gesellschaft ein Wandel hinsichtlich der Bedeutung von Ehe, Partnerschaft und Familiengründung vollzogen. Im Zusammenhang mit dem Aufbrechen tradierter Rollenmuster und zunehmender Unabhängigkeit der Partner in ihren möglichen Lebensentwürfen steht ein anderes Verständnis von gelingender Partnerschaft. Viele Beziehungen werden wieder aufgelöst, Lebenspartnerschaften getrennt und Ehen geschieden.

Die Zahl der Ehescheidungen im Jahr 2012 ist im Vergleich zu den Vorjahren gesunken, lässt sich aber unter anderem mit einer sinkenden Zahl von Eheschließungen erklären. Betrachtet man die Familienformen in denen minderjährige Kinder aufwachsen, so zeigt sich, dass der Anteil der Alleinerziehenden im Jahr 2012 bei 17,3% lag (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 53 f.). Die Gesamtzahl der geschiedenen Ehen mit Kindern lag im Jahr 2012 bei insgesamt 88.863. Dabei betrug die Zahl von geschiedenen Ehen mit einem minderjährigen Kind 46.731, mit zwei minderjährigen Kindern 33.161 und mit drei oder mehr minderjährigen Kindern 8.971 (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 55). Diese Zahlen sind kein Indikator für die Zahl betroffener Kinder, die einen Beziehungsabbruch zu einem Elternteil erleben mussten, da sie weder Auskunft über den Fortbestand der Elternbeziehung geben, noch getrennte Lebensgemeinschaften mit Kindern berücksichtigen. Sie gestatten aber einen Hinweis auf mögliche Belastungen von Kindern über die Häufigkeit von Trennungserfahrungen und die wachsende Zahl alleinerziehender Eltern.

Neben dem schmerzhaften Trennungserleben ist dieser Prozess für die Kinder besonders belastend, weil damit nachhaltige Veränderungen in ihren Lebensumständen und in ihrer Alltagswelt einhergehen. Die seelische Belastung der Kinder wird durch die Veränderungen der Lebensbedingungen häufig verstärkt (vgl. Schneewind, Vierzigmann, Backmund 1998, S. 1102). An dieser Stelle muss selbstverständlich hinzugefügt werden, dass eine Trennung mitunter der beste Weg ist, um einer gespannten, belasteten Atmosphäre in einer Beziehung ein Ende zu setzen oder

belastende Faktoren für das Kind oder die Kinder zu minimieren. Entscheidend für ein Kind ist das emotionale Klima, in dem es aufwächst. Eine besondere Stellung nimmt der Verlust eines Elternteils durch einen Beziehungsabbruch ein. Er ist unter Umständen im Grad der Schmerzhaftigkeit höher zu werten, als der Verlust durch den Tod eines Elternteils (vgl. Eckardt 2005, S.118). Mit dem Tod eines Elternteils sind höhere Umstände (z. B. Krankheit, Unfall) für das Kind „schuldhaft“ zu machen, wohingegen das Verlassenwerden vermeintlich eigene Schuldhaftigkeit und existenzielle Angst im Sinn eines Alleingelassenwerdens für das Kind in den Mittelpunkt rücken. Der verlassende Elternteil ist für das Kind theoretisch noch verfügbar, der Kontakt ist jedoch abgebrochen. Die verlorene Person kann vom Kind weder völlig aufgegeben noch erhalten werden.

Besonders jüngere Kinder können das Verlassenwerden von einer engen Bezugsperson wie Vater oder Mutter nicht begreifen. Es überfordert sie in geistiger und emotionaler Hinsicht. Das lässt sich unter anderem mit der kognitiven Entwicklung der Kinder und anhand der Egozentrismustheorie nach Piaget verdeutlichen, die an späterer Stelle erläutert werden.

Die Trennungsangst der Kinder wird entwicklungspsychologisch aus ihrem Bindungsbedürfnis erklärt. Die Bindungstheorie nach Bowlby und der Einfluss traumatischer Verlusterfahrungen auf das Bindungsverhalten von Kindern werden ebenfalls an späterer Stelle thematisiert und genauer erörtert.

Das Fehlen beziehungsweise der Verlust einer stabilen Bezugsperson in der frühen Kindheit kann schicksalhafte Auswirkungen haben. Das postulierten bereits Forscher wie Sigmund Freud (1856-1939), Erik Erikson (1902-1994) oder John Bowlby (1907-1990). Freud zum Beispiel betonte, dass die Mutter das erste und wichtigste Liebesobjekt des Menschen sei. Erikson, der auf Freuds Arbeiten aufbaute, zog den Schluss, dass das Kind in seiner frühen Beziehung zu Mutter und Vater lernt, ob es der Welt mit Urvertrauen oder Urmisstrauen begegnen soll. Er ordnete der frühen Beziehung zu Mutter oder Vater eine wichtige Bedeutung im zukünftigen Verhalten des Kindes im Sinn einer optimistischen, innerlich gestärkten oder skeptischen, vorsichtigen Handlungsweise zu (vgl. Pauen 2012, S. 11). Rene Spitz (1887-1974) hinterlegte mit seinen Beobachtungen an

Heimkindern, dass mangelnde emotionale Beziehungen trotz ausreichender körperlicher Versorgung eine nachteilige Wirkung auf die Entwicklung der Kinder nahm. Er schloss daraus, dass menschliche Nähe und Zuwendung unabdingbar für eine gesunde Entwicklung der Kinder sei. Heute ist der durch Spitz bewiesene Umstand, dass nicht nur die körperliche Versorgung, sondern auch die emotionale Zuwendung ein elementares Grundbedürfnis für die gesunde Entwicklung von Kindern darstellt, Basis jedes pädagogischen Handelns.

4. Kinder und Trauma

Der Elternverlust durch einen Beziehungsabbruch in Folge einer Trennung der Eltern gilt als einschneidendes und tragisches Ereignis im Leben eines Kindes und erfordert vom Kind höchste Anpassungsleistungen. Die extrem belastende und existenziell bedrohliche Erfahrung des Verlusts kann die Kinder in ihren psychischen Verarbeitungsmechanismen überfordern und damit traumatisieren. Die Kinder werden dann von Ängsten regelrecht überschwemmt. In der Folge kann es zu kurzfristigen Auswirkungen zum Beispiel in Form von Trauerreaktionen und langfristigen Auswirkungen in Form traumatischer Reaktionen kommen (vgl. Scheuerer-Englisch 2011, S. 500 f.). Im nächsten Kapitel wird die Unterscheidung zwischen einer Lebenskrise und einem Trauma vorgenommen.

4.1 Unterschied zwischen kritischem Lebensereignis und Trauma

Es gibt wichtige Unterschiede, ob eine Verhaltensänderung des Kindes einer sich abbauenden Erlebnisreaktion im Sinn einer seelischen Krise entspricht oder Ausdruck eines tiefreichenden Traumas durch einen Beziehungsabbruch ist.

Eine Trennung der Eltern ist im Erleben der Kinder meist ein dynamisches Geschehen, das sich aus einer Beziehungskrise ergibt. Sie gipfelt in der akuten Phase der eintretenden Trennung, hat eine Vorphase, in der es zu sich steigernden Auseinandersetzungen kommt und besitzt oft eine schmerzvolle Nachphase, in der ein Bemühen der Kinder um Neuorientie-

rung steht (vgl. Walper 2002, S.819). Für die betroffenen Kinder gehen damit meist Gefühle von Hilflosigkeit, Verzweiflung und Trauer über die sich auflösende Beziehung der Eltern einher. Die existenzielle Krise ist vorübergehender Natur und verlangt, neben einer einfühlsamen Begleitung der Kinder, Zeit in ihrer Verarbeitung. Die Kinder sind in der Lage ihr seelisches Gleichgewicht mit verständnisvoller Unterstützung wieder herzustellen.

Eine existenzielle Krise ist eine Erlebnisreaktion auf eine konkrete Gefahr, wie zum Beispiel den Verlust des familiären Umfelds. Ihre Bedrohlichkeit verliert sich im Lauf der Zeit. Das heißt, es bestehen keine unlösbaren und deshalb ins Unbewußte verdrängten Konflikte. Die seelische Struktur der Kinder wird belastet, aber sie bricht nicht zusammen oder verändert sich (vgl. Braun 1997, S. 61).

Im Unterschied dazu steht das plötzliche Ereignis von einem Beziehungsabbruch zu einem Elternteil als ein möglicher Auslöser für ein Verlusttrauma mit tiefgreifenden Folgen. Ein traumatisches Erlebnis ist eine Erfahrung extremsten Stresses und hat einen Zusammenbruch der psychischen Organisation zur Folge. Es geht mit der realen Bedrohung des eigenen Lebens einher, oder wird von den Betroffenen so empfunden. Das Kind wird durch den plötzlichen Verlust einer Hauptbezugsperson seiner inneren Stabilität und Sicherheit beraubt. Es erlebt einen Kontrollverlust und eine Machtlosigkeit, der es sich vollkommen hilflos ausgeliefert fühlt (vgl. Butollo/Gavranidou 1999, S. 461 f.). Das Kind sieht sich im Erleben der Persönlichkeit von Vater oder Mutter einer Unberechenbarkeit ausgeliefert. Es kann das Verhalten und die Gefühle der engsten, vertrauten Bezugspersonen nicht begreifen und hat keine Möglichkeit, die bedrohliche Lage und die Störung des inneren Gleichgewichts durch eigenes Handeln abzuwehren oder unter Kontrolle zu bringen. Das Verhalten ist in sein bisheriges inneres Arbeitsmodell von Bindung und Selbstwirksamkeit nicht einzuordnen. Eine Schutz und Sicherheit gewährende Person wird zu einem ablehnenden, verstoßenden Elternteil.

Ob es zu einer krisenhaften Erlebnisreaktion oder einer Traumatisierung des Kindes kommt, ist natürlich abhängig von der Beziehung oder Abhängigkeit, die zwischen dem Kind und dem verloren Elternteil bestand.

4.2 Definition des kindlichen Traumas

Der Begriff des Traumas stammt ursprünglich aus dem Altgriechischen und bedeutet „Verletzung“ oder „Wunde“. Aus psychologischer Sicht ist damit die Verletzung der menschlichen Psyche gemeint. Fischer und Riedesser definieren in ihrem Lehrbuch der Psychotraumatologie das Trauma als „...vitales Diskrepanzerleben zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer, Riedesser 2009, S.84). Damit grenzt es sich zu kritischen Lebensereignissen ab. Dem Kind ist es nicht mehr möglich, das Trauma mit den üblichen Anpassungs- oder Bewältigungsmechanismen zu lösen. Mit dem Trauma ist das Selbstwirksamkeits- und Verarbeitungsvermögen des Kindes außer Kraft gesetzt. Ein Trauma setzt sich nach der Definition von Fischer und Riedesser aus der Wechselbeziehung zwischen objektiven Faktoren und subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsaspekten zusammen.

Ob eine Situation traumatisierend auf ein Kind wirkt oder nicht, hängt also nicht nur von der Art des Ereignisses ab, sondern auch von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung durch das Kind. Einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung eines Traumas hat demnach der Stand der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes. Das jüngere Kind interpretiert die Situation sowohl bewusst, als auch unbewusst.

Bettina Bonus definiert in ihrem Buch „Mit den Augen eines Kindes sehen lernen“ ein Trauma als „...ein Erlebnis, was größer ist als man selbst“ (Bonus 2006, S.33). Sie beschreibt das Trauma als eine Angst erregende und schmerzhaft Situation, die das Kind überfordert und der es aus eigener Kraft nicht entfliehen kann und damit ohnmächtig ausgeliefert ist. Besonders in dieser Definition wird die Kraft eines Traumas deutlich, mit dem einhergehenden Gefühl von absoluter Ausweglosigkeit für das Kind.

Durch das überwältigende Erleben der Situation sucht das Gehirn nach anderen Wegen, um zur Bewältigung der Situation beizutragen. Es werden archaisch angelegte Überlebensprogramme, wie Flüchten (der Situa-

tion entkommen) oder Kämpfen (die Gefahr aus eigener Kraft abwehren) ausgelöst. Wenn diese Handlungsoptionen nicht zur Lösung verhelfen, gerät das Kind in die traumatische Zange. Sie ist gekennzeichnet durch eine „no flight“ (keine Fluchtmöglichkeit) und „no fight“ (keine Kampfmöglichkeit) Situation. Es kommt zu einer Erstarrung im Trauma, einer sogenannten „freeze-reaction“ (vgl. Gurol 2011, S.21-24). Das Erlebnis des Traumas ist für das Kind so übermächtig und bedrohlich, dass es vom Bewusstsein abgespalten und in die tiefe Seele verdrängt wird. Mit dieser Bewältigungsstrategie muss das Kind immer wieder gegen Erinnerungen an das Trauma ankämpfen. Dieser unbewusst ablaufende Prozess ist extrem kraftaufwendig und kostet die Kinder viel Energie. Es macht die Stressreaktion für sie aber kontrollierbar. Das kann soweit gehen, dass das traumatische Ereignis nicht mehr abrufbar ist (Dissoziation).

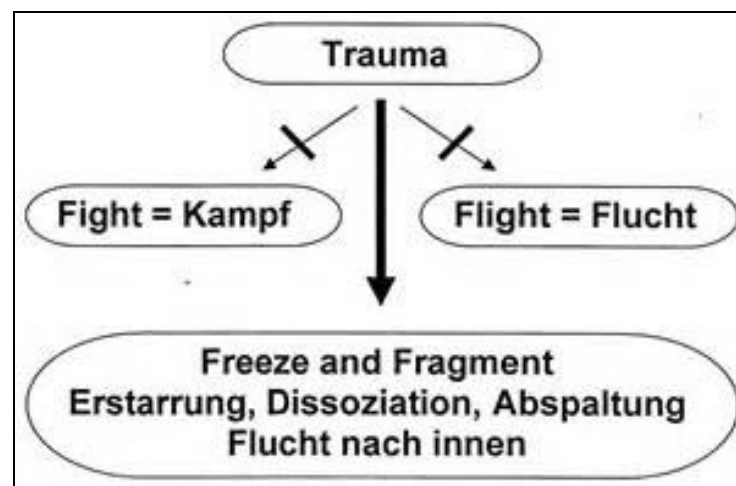


Abbildung 1 Traumatische Zange (Quelle: <https://blogpsychotherapieuebeckfiles.wordpress.com>)

4.3 Entstehung eines kindlichen Traumas

Ein Kind kann durch ein einmaliges Ereignis oder durch ein länger anhaltendes Geschehen traumatisiert werden.

Mit dem Trauma-Typ I wird ein kurzes traumatisches Erlebnis oder ein Schocktrauma bezeichnet. Meist ist es eine plötzliche Erfahrung von großer Bedrohlichkeit (zum Beispiel ein Unfall), der das grundlegende Vertrauen des Kindes in die Welt bedroht und somit auch sein Leben selbst.

Ein plötzlicher Beziehungsabbruch aufgrund einer Trennung von einem Elternteil ist dem Trauma-Typ I zuzuordnen.

Andere traumatische Erlebnisse dauern über einen längeren Zeitraum an oder wiederholen sich. Sie werden dem Trauma-Typ II zugeordnet. Hier verliert das Kind nicht von einem Moment auf den anderen sein Vertrauen in die Welt und sich selbst. Es sind meist längere Prozesse, wie sexueller Missbrauch, Mobbing oder unter Umständen auch längere Trennungsprozesse, die ihm zugrunde liegen und das Selbstwertgefühl des Kindes untergraben (vgl. Eckardt 2005, S. 9 ff.).

Es gibt zahlreiche Ursachen für die Entstehung eines Traumas. Man kann in den Ursachen eine Unterteilung in drei grundlegende Kategorien vornehmen:

- a) Naturkatastrophen (natural disasters)
- b) von Menschen verursachte Katastrophen (man made disasters)
- c) Katastrophen innerhalb der Familie

(vgl. Riedesser 2003, S.161)

Zu den Naturkatastrophen zählen zum Beispiel Erdbeben oder Überschwemmungen, während zu den menschlich verursachten Katastrophen Vergewaltigungen, Raub, Kriege oder Verkehrsunfälle gehören.

Ein besonders hohes „Traumatisierungspotenzial“ haben nach der Ansicht Riedessers Katastrophen innerhalb der Familie, wie zum Beispiel Missbrauch, massive Vernachlässigung, grobe Gewalttätigkeit, schwere Trennungserlebnisse, sowie schwere Erkrankungen oder Tod (vgl. Riedesser 2003, S.161). Nach dieser Einteilung zählt das Verlassenwerden von einer engen Bezugsperson (zum Beispiel von einem Elternteil) mit zu den schlimmsten Ereignissen, die ein Kind ereilen und seelisch schwer verletzen können.

4.4 Symptome eines kindlichen Traumas

Jedes erlittene Trauma hat Folgen, nur sind sie nicht immer äußerlich sichtbar oder weisen aufgrund des zeitlichen Abstands zum traumatischen Erlebnis auf eine Traumareaktion hin. Freud zum Beispiel machte traumatische Erfahrungen in der Kindheit für die Entwicklung von Neurosen und

andere Formen der Psychopathologie im Erwachsenenalter verantwortlich (vgl. Pauen 2012, S. 11).

Besonders jüngere Kinder reagieren anders als Erwachsene auf seelische Schmerzen und emotionale Verletzungen. Ihre Reaktionen und Verhaltensweisen lassen nicht immer einen klaren Zusammenhang zu dem dramatischen Lebensereignis erkennen. In den möglichen Symptomen zeigt sich eine vielfältige Palette von psychosozialen und psychosomatischen Auffälligkeiten oder von veränderten Entwicklungsabläufen. Die Ausprägung der Auffälligkeiten und ihr Schweregrad hängen unter anderem von der erlebten Traumatisierung, dem Alter der Kinder und den vorhandenen Resilienzen und Verarbeitungsmechanismen ab (vgl. Laucht 2003, S. 65). Bei manchen Kindern kommen die Symptome eines Traumas erst zu einem späteren Zeitpunkt, im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter, in Form von Störungen im Beziehungsaufbau, psychischen oder psychosomatischen Begleiterkrankungen zum Tragen (vgl. Wiemann 2006, S. 1).

Eine traumatische Situation ist für das Kind mit starken Affekten verbunden und sein Stresssystem wird hoch aktiviert. Ein erstes Symptom nach einer traumatischen Erfahrung ist zunächst einmal ein Schock, der einige Stunden, Tage oder auch Wochen andauern kann. Kinder reagieren in Schocksituationen meist mit Starre, Weinen oder verhalten sich sogar unangemessen fröhlich und überdreht. Hier helfen zunächst einfühlsames Zuhören oder ein „Dasein“ für das Kind (vgl. Hordvig 1998, S.37).

Langanhaltende Symptome nach einer traumatischen Erfahrung sind äußerst vielfältig. Sie können psychischer, aber auch psychosomatischer Natur sein oder eine Kombination von Beidem darstellen. Einige typische Symptome und Verhaltensweisen von Kindern nach einem Trauma sind:

- Niedergeschlagenheit, Trauer, Apathie, Desinteresse
- offene Angst und Panik angesichts von Neuem oder Fremden
- überzogenes „Aufgedrehtsein“, unangemessene Fröhlichkeit
- Prahlen, Machtphantasien, in für das Kind unsicheren Situationen
- keine Annahme oder Vertragen von Kritik (Abstreiten)
- fehlendes Vermögen aus Erfahrungen oder Strafe zu lernen
- geringe Frustrationstoleranz, Probleme sich an Maß und Grenzen zu halten

- Triebaufschub fällt schwer, beharrliches Durchsetzen sofortiger Bedürfnisbefriedigung (Leben im Augenblick)
- verändertes Sozialverhalten (Rückzug, Aggressivität, Reizbarkeit)
- anklammerndes oder distanzloses Verhalten
- ausgeprägtes Risikoverhalten (ziehen sich oft Verletzungen zu)
- starkes Bedürfnis im Mittelpunkt zu stehen, ständiger Bedarf nach Aktion, sozialer Nähe und Aufmerksamkeit
- Konzentrationsschwierigkeiten, Nervosität, Leistungsschwächen, mangelnde Ausdauer, Leistungsverweigerung
- Wahrnehmungsstörungen
- obsessives Nachspielen der traumatischen Situation oder lustloses Spielverhalten
- Schlaf- und Essstörungen, Alpträume, Bettnässen
- kein gutes Körpergefühl; reduziertes Schmerzempfinden oder Überempfindlichkeit
- Suizidgedanken

(vgl. Wiemann 2008, S. 2)

Einige Kinder zeigen einen Entwicklungsstillstand oder eine Regression in einzelnen Leistungsbereichen. Regression heißt, sie werden in ihrem Beziehungserleben und in ihren seelischen Verarbeitungsmechanismen in Teilen auf eine frühere Entwicklungsstufe zurückgeworfen. Das findet zum Beispiel Ausdruck in einer partiellen sprachlichen, körperlichen und geistigen Rückentwicklung. Das Kind bewegt sich auf einem viel früheren Entwicklungsniveau, obwohl es bereits andere weiter entwickelte Fähigkeiten gezeigt hat. Mit diesem Verhalten setzt das Kind Lösungsstrategien aus einem früheren Entwicklungsalter ein. Sie dienen ihm als Abwehrmechanismen im Umgang mit der traumatischen Erfahrung (vgl. Riedesser 2003, S.169).

Einige Verhaltensauffälligkeiten der Kinder ähneln in ihrem Erscheinungsbild einem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Sie haben Konzentrationsschwierigkeiten, neigen zu häufigen Kontrollverlusten, können ihre Bedürfnisse schlecht aufschieben oder benötigen für die kleinsten Handlungen des Alltags immer wieder Aufforderungen von außen, um das Notwendigste zu tun (vgl. Wiemann 2008, S. 1).

Es ist wichtig, zu erkennen, dass das Kind diese Verhaltensweisen nicht absichtlich oder aus böswilliger Absicht zeigt. Sie sind Ausdruck seines Leidens und unterliegen nicht dem bewussten Einfluss des Kindes.

4.5 Neurologische Folgen

Ein Trauma hinterlässt tiefe Spuren in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Gerald Hüther, als einer der führenden deutschen Hirnforscher, belegt mit seinen Forschungen die hirnorganische Bedeutung von traumatischen Erfahrungen. Wenn eine Belastung auftritt, für die ein Kind keine Möglichkeit der Lösung durch das eigene Handeln sieht und an der seine erworbenen Strategien scheitern, kommt es nach Hüther zu einer sogenannten „unkontrollierbaren Stressaktion“ (vgl. Hüther 2003, S. 99). Dies ist verbunden mit einer massiven Ausschüttung verschiedener Hormone, wie zum Beispiel Cortisol. Halten die Belastungen länger an, bewirken sie eine Destabilisierung angelegter neuronaler Netzwerke. Das kann nach den aktuellen Forschungen von Hüther zu grundsätzlichen Veränderungen des Denkens, Handelns und Fühlens eines Kindes führen und sich, wie oben erwähnt, in einem Entwicklungsstillstand oder auch als Regression in einzelnen Leistungsbereichen bemerkbar machen (vgl. Hüther 2003, S.102).

Häufig verläuft die geistig-emotionale und manchmal sogar motorische und körperliche Entwicklung anders als bei Kindern ohne traumatische Erfahrung. Das zeigt sich in Störungen des Sozialverhaltens, zum Beispiel in aggressiv-destruktiven Handlungen gegen andere oder sich selbst. Zum Ausdruck kommen diese Störungen auch in der Affektregulation, die sich in einer Übererregung und impulsiven Verhalten äußern. Die betroffenen Kinder sind in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung gestört und haben Schwierigkeiten, zwischen sich und anderen Grenzen zu ziehen. Häufig weisen die Kinder Lern-, Aufmerksamkeits- und Kontaktstörungen auf. Besonders wenn das Trauma durch bisherige enge Bezugspersonen ausgelöst wurde, sind bewährte Strategien der Kinder zur Angstbewältigung nicht mehr einsetzbar. Im Fall einer Trennung von einer engen Bezugsperson kann sich das Kind auf die familiäre psychosoziale Unterstützung

nicht verlassen. Der Glaube des Kindes an die familiäre Geborgenheit und die eigenen Fähigkeiten eine Bedrohung abzuwenden, gehen verloren (vgl. Hüther 2003, S. 102 f.).

5. Entwicklungspsychologische Grundlagen von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren

Die Massivität der traumatischen Verlusterfahrung im Sinn einer Gefährdung der existenziellen Sicherheit hat Auswirkungen auf die innere Welt des Kindes und seine weitere Entwicklung. Die innere Welt des Kindes ist gekennzeichnet durch seine bisherigen Beziehungsmuster, Erwartungen und seinen erworbenen oder veranlagten Fähigkeiten (vgl. Scheuerer-Englisch 2011, S. 499).

Das Entwicklungsalter des Kindes hat einen wesentlichen Einfluss auf das Erleben und die Bewältigung einer traumatischen Verlusterfahrung. Im folgenden Teil der Arbeit werden entwicklungspsychologische Grundlagen von Kindern im Vorschulalter anhand der kognitiven Entwicklung nach Piaget, der Bindungstheorie nach Bowlby und Eriksons Theorie der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben.

In der Betrachtung einer traumatischen Verlusterfahrung aus entwicklungspsychologischer Perspektive lassen sich Hinweise ableiten, wie belastende Faktoren für das Kind minimiert werden können und eine feinfühligere Begleitung gestaltet werden kann. Eine wichtige Erfahrung, die ein Kind in seiner Entwicklung macht, ist das Gefühl von Schutz und Geborgenheit in seinem sozialen Umfeld. Eine andere bedeutsame Erfahrung des Kindes in seiner Entwicklung besteht in der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Durch sein Handeln kann es die Bedrohung oder Störung seines inneren Gleichgewichts unter Kontrolle bringen (vgl. Hüther 2003, S. 100).

5.1 Die kognitive Entwicklung und die Egozentrismustheorie nach Piaget

Piaget geht in seiner Theorie der Denkentwicklung davon aus, dass sich Kinder Wissen in einem aktiven Konstruktionsprozess aneignen. Die Konstruktion von Wissen ergibt sich nach Piaget aus der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt und ist ein Wechselspiel zwischen den adaptiven Prozessen der Assimilation und Akkommodation (vgl. Montada 2002, S.436). Unter Assimilation versteht man die Integration von neuem Wissen in bestehende mentale Strukturen. Wohingegen man unter der Akkommodation die Anpassung bestehender mentaler Strukturen an die Umwelt als Reaktion auf veränderte Anforderungen versteht. Piaget unterscheidet nach vier Hauptstadien in der kognitiven Entwicklung:

- sensumotorische Stadium (Geburt bis zwei Jahre)
- präoperatorische Stadium (ca. zwei bis sieben Jahre)
- konkret-operatorische Stadium (ca. sieben bis zwölf Jahre)
- formal-operative Stadium (ca. zwölf bis sechzehn Jahre)

Betrachtet man das präoperatorische Stadium als relevant für Kinder im Vorschulalter, so zeichnet es sich nach Piaget unter anderem durch raschen Spracherwerb, anschauungsgebundenes Denken und den Egozentrismus aus. Die Kinder entwickeln die Fähigkeit, in Vergangenheit, Zukunft und Vorstellungswelten zu denken und es entstehen stabile mentale Repräsentationen. Damit sind sie in der Lage, dass ausschließliche Denken in der Gegenwart zu überwinden.

Die Kinder zeigen im sozialen Bereich die Tendenz, nur eine Dimension zu fokussieren. Piaget erklärt dies mit dem kindlichen Egozentrismus. Der Begriff des Egozentrismus definiert die Unfähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen. (vgl. Montada 2002, S. 422).

Das bedeutet, folgt man den Gedanken von Piaget, dass Kinder im Vorschulalter durchaus eine Vorstellung für die Bedeutung einer Trennung und den Verlust ihrer engen Bezugsperson für ihr jetziges und zukünftiges Leben haben oder entwickeln können. Weiterhin können sie sich auch über die belastende Gegenwart in eine für sie beängstigende Zukunft denken. Es übersteigt aber wiederum ihre Vorstellungskraft, sich dem er-

lebten Verlust anders als aus ihrer eigenen Perspektive zu nähern. Ein Verstehen für das Verhalten und das Verlassenwerden durch eine nahe stehende Person aufzubringen, ist ihnen nicht möglich, da sie in ihrem Denken zu keiner oder einer nur begrenzten Perspektivübernahme fähig sind. Dieses Denken spiegelt sich in der tiefen seelischen Verzweiflung der Kinder über den Verlust und dem Glauben an eine eigene Schuldhaftigkeit für diese Situation wieder. So erleben diese Kinder eine tiefe seelische Kränkung, oftmals verbunden mit dem Gefühl, dass sie nicht mehr liebenswert sind. Manche Kinder fühlen sich verantwortlich, geben sich die Mitschuld oder sogar Alleinschuld für ihr Verlassenwerden. In vielen Fällen hinterlässt das Verlassenwerden durch eine enge Bezugsperson ein geschwächtes Selbstwertgefühl. Der seelische Schmerz lässt sich für die Kinder nicht durch Erklärungen mindern, die dem Verhalten der Erwachsenen eine Rechtfertigung oder Begründung geben.

Die neuere Forschung, zum Beispiel in der Arbeitsgruppe um John Flavell, differenziert unter Anerkennung der geistigen Kompetenzentwicklung in diesem Altersbereich kognitive Übernahmeleistungen (vgl. Montada 2002, S.441 f.). Sie erklärt die Vorstellungskraft der Kinder als nicht begrenzt, durch die Unfähigkeit mehrdimensionale Informationen in ihr Denken zu integrieren. Vielmehr erreicht das Kind laut aktueller Forschung in unterschiedlichen Altersbereichen unterschiedliche Ebenen der Perspektivübernahme. Auch Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren sind nicht unfähig, Intentionen als Ursache von Handeln zu verstehen. Sie vernachlässigen diese aber, wenn sie mit einem augenfälligen, vordergründigen Schaden konfrontiert sind. Ihr Fokus liegt aufgrund ihrer Egozentrik in der Ansicht, alles drehe sich nur um sie selbst. Dieses Verständnis der kognitiven Leistung jüngerer Kinder fordert von betreuenden Erwachsenen ein Einfühlen in die Sichtweise des Kindes. Ein ignorantes Verhalten mit der Annahme einer begrenzten Verständnisfähigkeit der jüngeren Kinder wird ihrem Erleben nicht gerecht, unterschätzt ihre Fähigkeiten und ist hinderlich in der Verarbeitung der Verlusterfahrung.

5.2 Die Bindungstheorie nach Bowlby

In diesem Kapitel werden den wichtigsten bindungstheoretischen Grundlagen nach Bowlby Raum gegeben, um einen Verständnisrahmen für das Herangehen an die Untersuchung möglicher Folgen einer Traumatisierung durch den Verlust einer Hauptbindungsperson zu bieten. Sie stellen einen wissenschaftlich fundierten Rahmen dar, um wesentliche Aspekte im Verhalten durch eine Trennung traumatisierter Kinder zu verstehen. Die Bindungstheorie bemüht sich darum, das Verhalten des Kindes, seine Wünsche und Ängste aus bindungsdynamischer Sicht zu verstehen (vgl. Brisch 2006, S. 222). In den 1950`er Jahren wurde die Bindungstheorie durch den englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby begründet. Sie besagt, dass Säuglinge im ersten Lebensjahr eine starke emotionale Bindung zu einer Hauptbezugsperson entwickeln. Die Bezugspersonen sind nicht mehr beliebig austauschbar. Das Kleinkind ist auf die Präsenz seiner Bindungsperson angewiesen, um seine Bindung zu entwickeln. Bowlby erklärt dieses Verhalten als ein biologisch angelegtes System und ein Grundbedürfnis, das für das unselbstständige Neugeborene und Kleinkind von lebenserhaltender Bedeutung ist. Nach Bowlby ist die zuverlässige Bindungsperson ein „sicherer Hafen“. Von ihr kann das Kind Versorgung, Schutz und Geborgenheit in Gefahrensituationen erwarten (vgl. Rauh 2002, S. 197).

Das Bindungsverhalten wird aktiviert, sobald dem Kind innere oder äußere Gefahr (z. B. durch das Verlassenwerden durch die Bindungsperson) droht. Das drückt sich durch Weinen, Anschmiegen, Nachlaufen und der Suche nach der Bindungsperson aus, sobald diese sich vom Kind trennt bzw. diese nicht mehr für das Kind verfügbar ist. Wird das Bedürfnis nach einer Bindungsperson als sichere emotionale Basis befriedigt, so beruhigt sich das aktivierte Bindungssystem. Nähesuchendes Verhalten des Kindes löst bei der Bindungsperson üblicherweise Fürsorgeverhalten aus. Aus dem Zusammenspiel beider Verhaltensdispositionen entsteht Bindung (vgl. Rauh 2002, S. 197-201).

Mit zunehmender Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten kann das Kind sein Wissen über seine Bindungsperson und deren

bindungsrelevantes Verhalten verdichten und ein „inneres Arbeitsmodell“ entwickeln. Es kann sich auch ohne direkte Anwesenheit seiner Bindungsperson ihr Verhalten vorstellen und sein eigenes Verhalten planen. Nach Bowlby ist ungefähr im fünften Lebensjahr ein „inneres Arbeitsmodell“ differenziert ausgebildet (vgl. Rauh 2002, S. 198).

Bindungen können aber auch aufhören zu bestehen, wenn eine lange Trennung zu einer Entfremdung und schließlich zu einem Ablösungsprozess führen. Eine extrem beängstigende Erfahrung stellt das Verlassenwerden durch die Bindungsperson dar. Da es hier die Bindungsperson selbst ist, die durch ihr Handeln die Sicherheit des Kindes zerstört, bleibt ein irritierbares, desorganisiertes Bindungsarbeitsmodell zurück (vgl. Brisch 2003, S. 107). Das Kind verliert sein Gefühl von Schutz, Geborgenheit und Sicherheit und kann sich auf kein sicheres Bindungsgefühl verlassen. Sein Urvertrauen wird erheblich beeinträchtigt oder zerstört. Trotz des innigen Wunsches des Kindes nach der Befriedigung seines Grundbedürfnisses in Form von Bindung hat es möglicherweise größte Schwierigkeiten, sich auf neue Bindungspersonen oder Bezugspersonen einzulassen und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen.

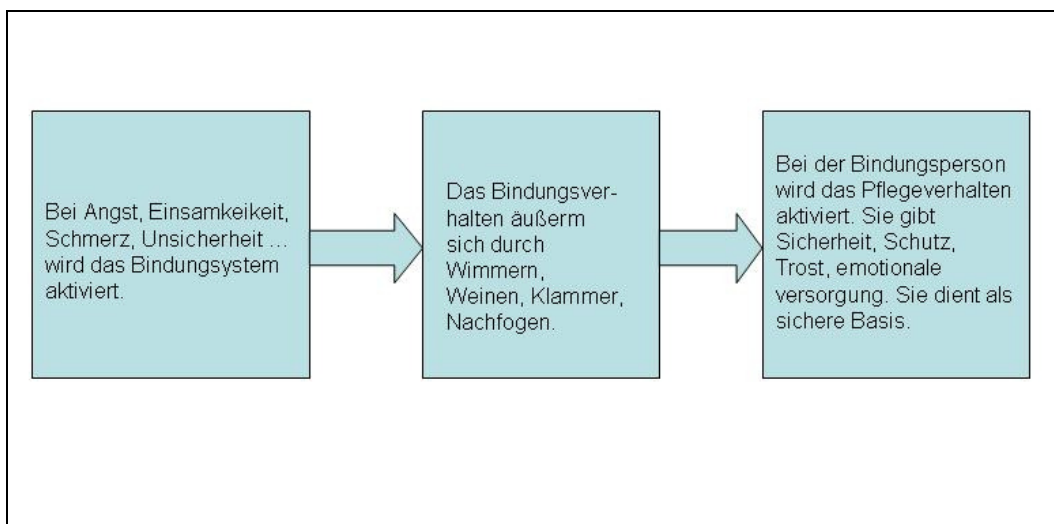


Abbildung 2 Das Bindungssystem (Quelle: Lang 2013, S. 188)

5.2.1 Das Konzept der Feinfühligkeit nach Ainsworth

An dieser Stelle soll das Konzept der Feinfühligkeit, dass sich aus der Bindungsforschung generiert hat, vorgestellt werden. Mary Ainsworth stellte als Mitarbeiterin Bowlbys die Bedeutung eines feinfühligten Pflegeverhaltens in den Vordergrund ihrer Forschungen. Sie fand heraus, dass sich Säuglinge an diejenigen Pflegepersonen binden, die ihre Bedürfnisse in besonders feinfühligter Weise beantworten. Feinfühlig heißt in diesem Fall, die Pflegeperson nimmt die Bedürfnisse des Kindes richtig wahr und interpretiert sie angemessen. Bestimmend für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Bindungsperson zur prompten und zuverlässigen Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse (vgl. Brisch 2006, S. 223). Das Kind entwickelt über die Erfahrung verstanden und versorgt zu werden ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle. Aus der Regulation durch die Bindungsperson entsteht die Fähigkeit zur Selbstregulation (vgl. Lang 2013, S. 189).

Ainsworth hat zwischen drei unterschiedlichen Bindungstypen unterschieden. Später wurde noch ein weiteres Bindungsmuster gefunden.

Die Entwicklung einer sicheren Bindung (Typ B) ist wahrscheinlich, wenn die Bedürfnisse des Säuglings in der Erwartung von Geborgenheit und Schutz in feinfühligter Art und Weise (nach Ainsworth) beantwortet werden. Erfährt der Säugling eher Zurückweisung auf seine Bindungsbedürfnisse, so besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit des Aufbaus einer unsicher-vermeidenden Bindung (Typ A) zu seiner Pflegeperson. Ein Kind mit diesem Bindungsmuster wird nach einer Trennungserfahrung seine Bindungsperson eher meiden oder äußert nur wenig Bindungsbedürfnis.

Von einer unsicher-ambivalenten Bindungsqualität (Typ C) spricht Ainsworth, wenn die Signale des Säuglings manchmal zuverlässig und feinfühlig und manchmal mit Zurückhaltung und Ablehnung beantwortet werden. Im Fall einer Trennung der Kinder von ihrer Bezugsperson, wird ihr Bindungssystem intensiv aktiviert, was sich in lautstarkem Weinen und Klammern ausdrückt. Bei ihrer Rückkehr zeigen sie ein ambivalentes Verhalten, was sich in intensiven Klammern einerseits und andernteils aggressivem Verhalten gegenüber der Bindungsperson äußert.

Das später gefundene desorganisierte und desorientierte Muster (Typ D) lässt vermuten, dass die Kinder bei ihrer Hauptbindungsperson emotional widersprechende Verhaltensweisen erleben. Die Kinder spiegeln in ihrem Verhalten mit den Zeichen von Angst und Erregung desorientierte Verhaltensweisen, die einem desorganisierten „inneren Arbeitsmodell“ entsprechen (vgl. Brisch 2006, S.225 f.). Desorganisierte Bindungen sind auf traumatische Erfahrungen zurückzuführen. Die Hauptbindungsperson ist dann nicht nur ein sicherer, emotionaler Hafen, sondern auch eine Quelle von Angst und Bedrohung. Das Kind kann keine Bewältigungsstrategie entwickeln, da bei ihm zeitgleich das Bindungssystem und das Verteidigungssystem aktiviert werden (vgl. Lang 2013, S. 190).

Die Bindungsqualitäten können sich auch ändern. Schwerwiegende Lebensereignisse, wie zum Beispiel Beziehungsabbrüche zu Hauptbezugspersonen, sind meist ein Grund für den Wechsel von einer sicheren zu einer unsicheren oder desorganisierten Bindungsbeziehung (vgl. Rauh 1998, S.244). Die Qualität der emotionalen Bindung des Kindes an seine Bezugsperson ist eng verbunden mit seinem Selbstbild. Ein Kind, das in der Beziehung zu seinen Eltern Verlässlichkeit und Wertschätzung erfährt, ist in der Lage, positive Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. In der umgekehrten Bedeutung heißt das, wenn ein Kind wenig Verlässlichkeit in der elterlichen Beziehung erfährt oder den Beziehungsabbruch zu einer Hauptbezugsperson erleben muss, kann es Schwierigkeiten haben, gute Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen.

5.2.2 Das System der Exploration

Das Bindungssystem des Kindes steht in einem komplementären Zusammenhang zu seinem Erkundungsverhalten. Ein Kind, dessen Bindungsbedürfnisse erfüllt werden, kann von dieser sicheren Position aus das System der Exploration aktivieren. Es kann seine Umwelt erforschen und in Gefahrensituationen jederzeit auf seine Bindungsperson zurückgreifen (vgl. Brisch 2003, S. 106). Sie stellt die sichere emotionale Basis dar. Ist diese Basis mit der Bindungsperson nicht vorhanden, kann kein uneingeschränktes Explorationsverhalten stattfinden. Eine eingeschränkte

Explorationsfähigkeit bedeutet in der Praxis die teilweise Unfähigkeit der Kinder sich auf Unbekanntes, Neues einzulassen, ein mangelndes Erkundungs- und Spielverhalten und damit eine eingeschränkte Erfahrungswelt. Durch die fehlende Bereitschaft, sich Neuem zuzuwenden, können Lernprozesse und die weitere geistige und körperliche Entwicklung blockiert werden. Das äußert sich bei den betroffenen Kindern in Lern- und Leistungsstörungen (vgl. Lang 2013, S. 188).

Eine sichere Bindung und Explorationsfreude sind ein Resilienzfaktor, der die Kinder stark und widerstandsfähig macht. Sie bilden eine wichtige Grundlage für eine kompetente Lebensbewältigung (vgl. Lang 2013, S.188).

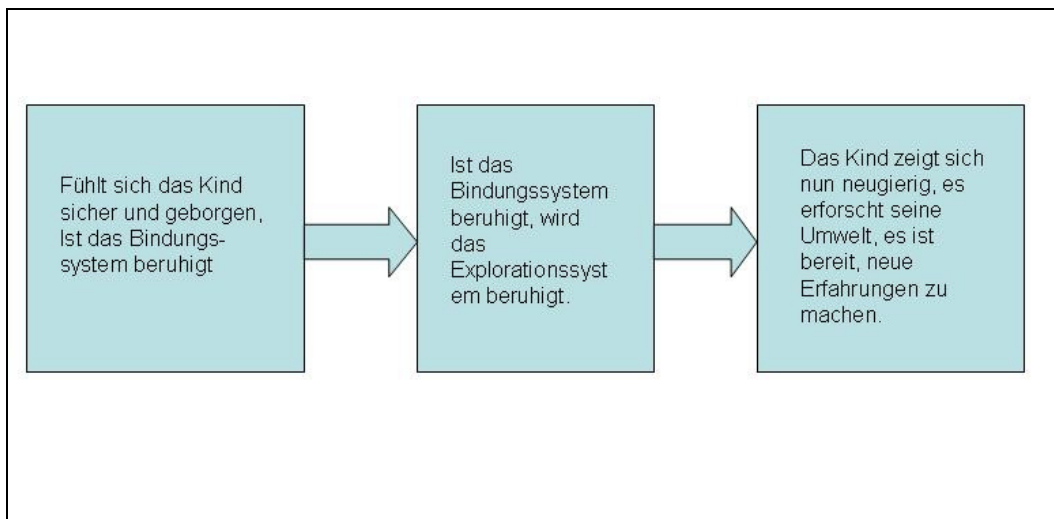


Abbildung 3 Das Explorationssystem (Quelle: Lang 2013, S. 188)

5.3 Eriksons Theorie der Persönlichkeitsentwicklung

Belastende Ereignisse und Krisen spielen in der Entwicklungspsychologie eine wichtige Rolle. Erikson Theorie der Persönlichkeitsentwicklung unterscheidet in acht Stadien im Lebenslauf, die alle an spezifische Konflikte oder Krisen gebunden sind. Wenn es nicht gelingt, diese stadientypischen Krisen zu bewältigen, so entwickeln sich nach Eriksons Theorie bleibende Persönlichkeitsstörungen. Er beschreibt in seinem Stufenmodell wichtige Entwicklungsaufgaben mit zentralen Themen, die an dieser Stelle er-

wähnt, aber nicht alle im Einzelnen erläutert werden. Die zentralen Themen sind:

1. Vertrauen versus Misstrauen (erstes Lebensjahr)
2. Autonomie versus Scham und Zweifel (drittes Lebensjahr)
3. Initiative versus Schuldgefühle (viertes und fünftes Lebensjahr)
4. Wertsinn versus Minderwertigkeit (mittlere Kindheit)
5. Identität versus Rollendiffusion (Adoleszenz)
6. Intimität versus Isolation (Beginn des Erwachsenenalters)
7. Generativität versus Stagnation (mittleres Erwachsenenalter)
8. Ich-Integrität versus Verzweiflung (späteres Erwachsenenalter)

(vgl. Montada 1998, S.64)

Für die Betrachtung der Bedeutung einer Verlusterfahrung für Vorschulkinder aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist das dritte Entwicklungsstadium herauszuheben. In dieser Phase haben die Kinder bereits ein Ich-Bewußtsein und es geht ihnen nach Erikson um das Problem, welches Ich sie sein wollen. Charakteristisch für diese Phase ist die Identifikation mit den Eltern, die als idealisiert wahrgenommen werden. Entwicklungsthemen sind die Bildung von Gewissen durch Identifikation mit den Eltern, Identifikation mit geschlechtstypischen Präferenzen und die Übernahme von Einstellungen der Eltern. Es ist eine Phase der Initiativen, der Erkundung der Welt, der kreativen Phantasie, aber auch der Bildung sozialer Kontakte und sozialer Positionen außerhalb der Familie. Laut Erikson liegen die Gefahren in dieser Phase in zwei Bereichen. Das sind die Herausbildung eines ängstlichen, rigiden Gewissens und die Entwicklung eines unrealistischen Ich-Ideals (vgl. Montada 1998, S. 64).

Der Fokus in dieser Phase liegt auf der zentralen Rolle der Eltern in ihrem Charakter als Identifikationsfiguren. Die Kinder orientieren sich an Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern. Sie verinnerlichen das idealisierte Bild von Vater oder Mutter als ein Teil ihres Selbst. Der Verlust von einem Elternteil kann danach für die Kinder als eine Art Selbstverlust gewertet werden. Den Kindern geht ein wichtiger Teil ihrer Ich-Identität verloren. Das schwächt die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl und beeinflusst ihre Persönlichkeitsentwicklung. Auch das bereits eingangs erklärte Gefühl vermeintlich eigener Schuldhaftigkeit am Verlust des Elternteils hemmt die

Kinder in dieser Entwicklungsphase der Initiative und führt zu einer Verunsicherung im Handeln. Sie haben ihre sichere emotionale Basis eingebüßt und werden der Erkundung der Welt mit Skepsis und ängstlichen Gefühlen entgegensetzen. Das eingeschränkte Explorationsverhalten kann sich hemmend auf die geistig-emotionale Entwicklung auswirken und die Persönlichkeitsbildung beeinflussen.

Das Wissen um den Verlust eines Elternteils ist für die sozialen Bezugspersonen des Kindes von entscheidender Bedeutung, um seine Verhaltensweisen verstehen und angemessen darauf reagieren zu können.

6. Traumaerfahrung als psychopathogener Faktor in der Entwicklung von Bindungsstörungen

Traumatische Verlusterfahrungen wirken sich einschneidend auf die psychische Entwicklung des Kindes aus und beeinflussen das Bindungsverhalten. Sie führen zu einer seelischen Verunsicherung oder sogar Zerstörung der inneren Bindungsrepräsentation. Das gilt besonders für Kinder, die diese Erfahrung in einem frühen Lebensalter machen mussten (vgl. Brisch 2003, S.130).

Bettina Bonus vergleicht die Trennung von einer Hauptbindungsperson mit dem Erleben, dass einem der Boden unter den Füßen weggezogen wird, man sich nicht mehr halten kann und alles verliert (vgl. Bonus 2006, S.32). Die möglichen Folgen nach einer traumatischen Verlusterfahrung können ein stark anklammerndes Verhalten des Kindes an seine verfügbaren Kontaktpersonen oder/und ein distanzloses Verhalten gegenüber Fremden sein (vgl. Scheuerer-Engelich 2011, S.501). Sie sind Ausdruck eines gestörten Bindungsverhaltens, auf das im folgenden Teil der Arbeit näher eingegangen wird.

Die Bindungstheorie erklärt die Entwicklung von Bindungsstörung als eine mögliche Folge von traumatischen Erfahrungen. Jedes Verlusttrauma ist für Kinder enorm beängstigend und aktiviert das Bindungssystem maximal. Das trifft umso mehr zu, wenn der Verursacher des Traumas eine Person ist, an die sich das Kind vertrauensvoll wenden konnte. Ist es die Bindungsperson selbst, die durch ihre Bedrohung in Form von einem Kon-

taktabbruch die Bindungssicherheit des Kindes zerstört, bleibt bei dem Kind ein irritiertes inneres Bindungsarbeitsmodell zurück. Die Traumatisierung durch eine Bindungsperson ist eine besondere Form der seelischen Verletzung für das Kind und stellt nach Brisch eine Gefährdung für das Wohl des Kindes bezüglich seiner emotionalen Stabilität und Sicherheit dar (vgl. Brisch 2003, S.108 ff.). Das Kind entwickelt daraufhin verschiedene Verhaltensstrategien, die Ausdruck seines Bindungsbedürfnisses sind (vgl. Brisch 2003, S: 107).

Brisch unterscheidet in den Bindungsstörungen als hoch unsicheren Bindungsmustern mit folgender Einteilung:

- Kein Bindungsverhalten, extreme Bindungsvermeidung
Kinder mit diesem Bindungsmuster zeigen auch in für sie bedrohlichen Situationen kein Bindungsverhalten und suchen nicht die Nähe einer Bezugsperson.
- Undifferenziertes Bindungsverhalten, gerade auch gegenüber fremden Menschen
Diese Kinder zeigen sich undifferenziert freundlich gegenüber allen Personen. Sie suchen in Stresssituationen zwar Nähe, bevorzugen aber keine bestimmten Bindungspersonen.
- Übersteigertes Bindungsverhalten mit starkem Anklammern und ständiger Nähesuche
Die Kinder fühlen sich nur in der absoluten Nähe zu einer Bezugs- oder Bindungsperson sicher und sind in ihrem Explorationsverhalten dementsprechend starken Einschränkungen unterlegen.
- Aggressives Bindungsverhalten
Durch ein aggressives Interaktionsverhalten verbaler oder auch körperlicher Art versuchen die Kinder, Kontakt mit anderen Menschen aufzunehmen.
- Gehemmtes Bindungsverhalten bei Anwesenheit von Bezugspersonen
In der Anwesenheit einer Bezugsperson verhalten sich die Kinder übermäßig angepasst und gehemmt. Dieses Verhalten zeigen Kinder häufig nach einer Gewalterfahrung oder einer Gewaltandrohung, die sie von ihrer Bezugs- und Bindungspersonen erfahren haben.

- Bindungsverhalten mit Rollenumkehr (Übernahme der elterlichen Sorge)

Da die Kinder in Notsituationen keine Hilfe erwarten können, sondern selbst als sichere Basis ihrer Bezugsperson dienen (zum Beispiel bei psychischer Erkrankung der Eltern), wenden sie sich in Gefahrensituationen nicht an eine Bezugsperson.

- Unfallrisikoverhalten als Auslöser für Fürsorgeverhalten

Die Kinder begeben sich durch sehr risikohaftes Verhalten in unfallträchtige Situationen und mobilisieren damit das Fürsorgeverhalten ihrer Bezugspersonen.

Besonders die ersten vier genannten Muster einer Bindungsstörung sind bei Vorschulkindern nach einer traumatischen Trennung von ihrer Bezugsperson oder einer engen Bindungsperson zu beobachten. Das hinter den gezeigten Verhaltensmustern ein verborgenes Bindungsbedürfnis des Kindes stehen kann, ist nicht nur für den verbleibenden Elternteil bei einer Trennung, sondern auch für die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte nicht immer einfach zu erkennen. Die extremen Verzerrungen im Verhalten der Kinder können sich im schlimmsten Fall zu überdauernden Persönlichkeitsstörungen verfestigen (vgl. Lang 2013, S.189 f.).

7. Traumaverarbeitung

Das Alter des Kindes ist mitbestimmend bei eingesetzten Bewältigungsmechanismen und dem Verlauf einer traumatischen Reaktion. Je jünger ein Kind ist, umso eingeschränkter sind seine Möglichkeiten sein inneres Erleben zu verbalisieren und desto größer ist die psychische Belastung. Aber auch ältere Vorschulkinder reden von sich aus meist wenig über ihre Erfahrungen und Erlebnisse, wenn sie nicht spezifisch darauf angesprochen werden (vgl. Hordvik 1998, S. 40).

Die Verarbeitung eines Traumas ist vielfach ein lebenslanger Prozess, der lediglich in seiner Intensität und Präsenz Unterschieden unterworfen ist. Bei einem Kontakt- und Beziehungsabbruch zu einer Hauptbezugsperson ist es für die betroffenen Kinder schwer, eine Form der Traumaverarbeitung zu finden. Der traumatische Affekt bleibt unter Umständen eingefro-

ren. Bei einem Trauma, dass ursächlich außerhalb der Beziehung zu einer Bezugsperson liegt, ist die Verarbeitung insgesamt wesentlich leichter. Es ermöglicht dem Kind, sich bei seinen Bezugs- oder Bindungspersonen innerhalb der Familie Hilfe und Unterstützung zu holen (vgl. Brisch 2003, S.110). Bei einer Trennung ist es für den verbleibenden Elternteil nicht einfach, dem Kind diese Unterstützung zu geben, da auch seine Lebenssituation durch die Trennung belastet ist. Stützende Beziehungen außerhalb der Familie können in der Verarbeitung des Traumas für die Kinder sehr hilfreich sein.

Der Prozess der Traumaverarbeitung kann für die Kinder durch eine therapeutische Begleitung erheblich erleichtert werden. Ziel einer Therapie ist, die Kinder an das Erlebte heranzuführen und sich der Bedeutung in individuell verträglichen Erinnerungen zu stellen.

Im Fall eines Verlusttraumas werden psychotherapeutische Interventionen nie ausschließlich bei den Kindern ansetzen, sondern auch den verbleibenden Elternteil oder enge Bezugspersonen des Kindes mit in die Verantwortung nehmen. Die sozialen Kontaktpersonen des Kindes können mit ihrer aktiven Mitarbeit einen wesentlichen Beitrag bei der Stabilisierung des Kindes leisten und die Traumaverarbeitung wesentlich erleichtern (vgl. Braun 1997, S.64). Der Idealfall ist eine Zusammenarbeit von Familie, Institutionen (Kindertagestätte, Schule) und Therapeut. Die Vernetzung wird in der Praxis jedoch häufig durch eine Tabuisierung psychischer Erkrankungen und die Spezialisierung der beteiligten Helfersysteme erschwert. Auch eine Ablehnung seitens der Familie des Kindes möglicherweise aufgrund von Scham gegenüber den Beteiligten ist denkbar. Trotzdem sollten sich zum Wohl des Kindes alle Instanzen bemühen, Informationen auszutauschen, Maßnahmen miteinander abzustimmen und gemeinsam die zukünftige Entwicklung des Kindes im Auge zu behalten. Für die betroffenen Kinder gibt es verschiedene therapeutische Ansätze, die ihnen in der Traumaverarbeitung helfen können. Das sind zum Beispiel

- die Traumapsychotherapie,
- die ressourcenorientierte Traumatherapie,

- die EMDR-Methode (Verarbeitung/Desensibilisierung durch Augenbewegung),
- das Spieltherapeutische Verfahren und
- KIDNET (Narrative Expositionstherapie für Kinder)

um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Hensel 2014, S. 116 f.).

8. Die Kindertagesstätte als Ort der Begleitung in der Traumaverarbeitung

Im letzten Teil der Arbeit werden beispielgebend einige typische Symptome von einem Verlusttrauma und sich daraus ergebenden pädagogische Probleme im Alltag einer Kindertagesstätte aufgezeigt. Im Anschluss werden mit der bindungsorientierten und der ressourcenorientierten Arbeit Methoden vorgestellt, mit denen es gelingen kann, die von einem Verlusttrauma betroffenen Kinder haltgebend und stabilisierend zu begleiten. Die Verarbeitung eines Traumas braucht vor allem Zeit. Vorschulkinder haben aufgrund ihres jungen Alters, eine gute Chance das Vertrauen in ihre Umwelt und sich selbst wieder aufzubauen. Unterstützend dabei wirkt ein sicheres soziales Umfeld. Für die Vorschulkinder ist das neben der Familie auch die Kindertagesstätte. Fachkräfte, wie Erzieher und Sozialpädagogen, können für die Kinder keine Therapeuten sein, aber für einen sicheren emotionalen und sozialen Hintergrund sorgen und weiterführende Hilfen organisieren. Mit der Möglichkeit der Trauer um das Verlorene und der Akzeptanz des Traumas mit seinen belastenden Gefühlen, können die Kinder behutsam und stabilisierend begleitet werden (vgl. Brisch 2006, S.243).

8.1 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Bereits in vorhergehenden Kapiteln wurde betont, dass die von den betroffenen Kindern gezeigten Verhaltensweisen nicht immer einen klaren Zusammenhang zu einer traumatischen Erfahrung erkennen lassen. Betroffene Vorschulkinder treten mit ihren Reaktionen in der Kindertagesstätte oft als verhaltensauffällig in Erscheinung. Sie erfahren aber aufgrund ihres

schwierigen, konflikthaften und oft belastenden Verhaltens nicht immer haltgebende oder verständnisvolle Reaktionen von den betreuenden Pädagogen. Erzieherische Ansätze haben jedoch wenig Wert, wenn dahinterliegende psychodynamische Vorgänge nicht erkannt werden.

Deshalb ist es besonders wichtig, die Pädagogen für Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich sowie für Auffälligkeiten in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (sprachliche, motorische, intellektuelle Entwicklung) zu sensibilisieren. Sie sollten besonders genau hinsehen, wenn bei den Kindern eine Änderung in den Familienverhältnissen vorausgegangen ist.

Eine gute Beobachtung der Kinder kann dazu beitragen, auffällige Verhaltensweisen zu erkennen und sie in einen richtigen Zusammenhang zu bringen. Natürlich hat nicht jede problematische Verhaltensweise einen schwerwiegenden Hintergrund. Das Dokumentieren und der Austausch der Beobachtungen im pädagogischen Team sind hilfreich, um einen mehrperspektivischen Blick auf das Kind zu gewinnen, gemeinsame Ziele zu entwickeln und Absprachen in der pädagogischen Arbeit mit dem Kind zu treffen.

Zu einer guten Betreuung in der Kindertagesstätte gehört ein regelmäßiger Kontakt der Pädagogen zu den Eltern oder Sorgeberechtigten. So ist es möglich, gezeigte Auffälligkeiten anzusprechen und ihnen in einfühlsamer Weise ursächlich auf die Spur zu kommen. Anhand der Beobachtungen und Einschätzungen können in Fallbesprechungen innerhalb des Kindergartenteams pädagogische Konzepte geplant und weitere Hilfen initiiert werden. Eine Vermittlung von weitergehenden Interventionen kann den Sorgeberechtigten angeboten und empfohlen werden.

Der Verlust von engsten Bezugspersonen führt beim Kind zu einem Verlust von Vertrauen in menschliche Beziehungen. Oft steht hinter einem erschwerten Kontakt zu den Kindern, die Angst der Kinder vor einem erneuten Beziehungsabbruch. Aufgrund ihrer unsicheren Bindungserfahrung kann es zur Entwicklung von Bindungsstörungen mit den bereits geschilderten Bindungsmustern kommen. Der Pädagoge sollte sich auf die Handlungen des Kindes verständnisvoll einlassen und ihm alternative verlässliche Beziehungserfahrungen anbieten (vgl. Schmid 2013, S.59).

Ein Verlusttrauma hat Auswirkungen auf die Verhaltenssteuerung und die Selbstregulation. Die Kinder fühlen sich im Bereich der Wahrnehmung von Emotionen und in sozialen Situationen oft bedroht und zeigen Aggressionen und andere Überreaktionen. Dieses Verhalten wird verstärkt durch die ständige Anspannung, unter der die Kinder stehen und mit der sie gegen ihr Trauma ankämpfen müssen. Die unterdrückten Gefühle sind Auslöser von problematischem Verhalten. So gehen aggressivem Verhalten oft Scham oder Angstgefühle voraus (vgl. Schmid 2013, S. 59). Es ist wichtig, die Gefühle der Kinder ernst zu nehmen und gemeinsam Regeln im Umgang mit wütenden und aggressiven Gefühlen zu finden.

Viele der Kinder sind nicht in der Lage zur Bedürfnisaufschiebung und fixiert auf das Leben im „Hier und Jetzt“. Es fällt ihnen schwer, langfristig zu planen oder in die Zukunft zu sehen (vgl. Schmid 2013, S.62). Für sie ist Transparenz im Handeln und in der Planung kommender Ereignisse von besonderer Bedeutung.

Eine unterschätzte Auswirkung als Folge der chronischen Anspannung ist eine gestörte Aufmerksamkeitsleistung. Das führt zu negativen Erfahrungen in Lernprozessen. Die Kinder erleben sich als selbst unwirksam, da sie den Anforderungen nicht gerecht werden können. Ein negatives Selbstbild der Kinder entwickelt sich aus den Erfahrungen von Leistungsdefiziten und Selbstunwirksamkeit. Mit einer wertschätzenden Haltung und einer Förderung ihrer Stärken kann ihr Selbstwertgefühl aufgebaut werden (vgl. Schmid 2013, S. 62).

Für die pädagogischen Fachkräfte ist es wichtig, die gezeigten Verhaltensweisen als Regulationsprozesse in der Verarbeitung des Traumas zu erkennen. Das Kind versucht mit seinen belastenden Gefühlen umzugehen und unternimmt oft verzweifelte Versuche in seinem Akkommodationsverhalten, um das überwältigende Erlebnis zu verarbeiten (vgl. Riedesser 2003, S.169).

Traumatisches Umfeld	Förderliches Traumapädagogisches Milieu
• Unberechenbarkeit	• Transparenz/Berechenbarkeit
• Einsamkeit/Isolation	• Beziehungsangebote
• Nicht gesehen, nicht beachtet, nicht gehört werden	• Beachtet werden/wichtig sein
• Geringschätzung	• Wertschätzung
• Bedürfnisse missachtet	• Bedürfnisorientierung
• Ausgeliefert sein - andere bestimmen absolut über mich	• Mitbestimmen können - Partizipation an Entscheidungen
• Abwertung und Bestrafung	• Ermutigung und Lob
• keine adäquate Förderung – • häufige Überforderungs- und • Unterforderungssituationen	• Individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung
• Leid	• Freude

Abbildung 4 Gegenüberstellung von traumatisierendem und traumapädagogischem Milieu (Quelle: Schmid 2013, S.57)

8.2 Bindungsorientierte stabilisierende Pädagogik

Eine bindungsorientierte Pädagogik versucht unter Berücksichtigung der Grundlagen der Bindungstheorie, den von einem Verlusttrauma betroffenen Kindern emotionalen Halt und Stabilität zu geben. Sie berücksichtigt die bisherigen Bindungserfahrungen der Kinder in den Beziehungen zu den Pädagogen. An erster Stelle steht ein Beziehungsangebot der Pädagogen vor einer Erziehung der Kinder. Denn oft werden auch vorsichtige Hinweise und Erziehungsversuche von den Kindern als grundsätzlicher Liebesentzug gewertet und damit beängstigend erlebt (vgl. Positionspapier der BAG 2003, S. 96).

Die Verarbeitung des Verlusttraumas ist für das Kind am ehesten möglich, wenn es eine einfühlsame Ersatzbindungs- oder Bezugsperson hat (vgl. Scheuerer-Englisch 2011, S. 502). Voraussetzung für einen unterstützenden Heilungsprozess ist Kontinuität und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Kind und Pädagoge (vgl. Positionspapier der BAG 2013, S. 96). Der Bezugspädagoge des Kindes sollte nach Möglichkeit nicht wechseln und für das Kind verlässlich verfügbar sein. Mit seiner Sicherheit gebenden Anwesenheit ist es dem Kind möglich, in ein Erkunden und Erobern seines Lebensraumes zu gehen (Explorationsverhalten) und Kompetenzen zu erwerben. Der Bezugspädagoge kann dem Kind einfühlsame Gesprächsangebote machen, die zum Erzählen ermuntern, aber auf keinen Fall Druck ausüben sollten. Zu einem bindungsfördernden Verhalten gehören:

- die Vermittlung sicherheitsfördernder Botschaften (Bestätigung von Verfügbarkeit, Ermutigung)
- dem Kind gegenüber zu erklären, wie und weshalb sich die Bezugsperson so und nicht anders verhält
- das transparent machen von Regeln
- klare Strukturen im alltäglichen Handeln
- die bewusste Gestaltung von bindungsrelevanten Situationen, wie Trennungen oder Übergänge

(vgl. Positionspapier der BAG 2013, S. 95 f.)

Das Angebot von Einzelkontakten und der Einzelförderung mit der pädagogischen Bezugsperson sind für das Kind sehr wertvoll, aber mit dem bestehenden Betreuungsschlüssel und den personellen, sowie zeitlichen Ressourcen in der Kindertagesstätte häufig schwer in Einklang zu bringen. Organisatorische Strukturen im Tagesablauf lassen wenig Raum für eine Einzelbetreuung oder eine gezielte Förderung über einen längeren Zeitraum.

Eine Anpassung an die neue Familiensituation ist für das Kind oft leichter, wenn die Umgebung und der Alltag des Kindes so wenig wie möglich Veränderungen erfahren. Alltäglich wiederkehrende Rituale, das Beibehalten gewohnter Abläufe und feste Bezugspersonen geben dem Kind Sicherheit und das Gefühl, die Dinge unter Kontrolle zu haben.

8.3 Ressourcenorientierte Arbeit

Die wesentliche Basis der ressourcenorientierten Arbeit stellt eine wertschätzende und verstehende Haltung dar. Zentrale Folgen von einer Traumatisierung insbesondere durch den Verlust einer Bezugsperson sind Selbstunwirksamkeitserwartung und ein negatives Selbstbild. Die Kinder haben das Vertrauen in menschliche Beziehungen und in deren Fähigkeit, überhaupt etwas bewirken zu können, verloren (vgl. Schmid 2013, S. 62). Eine ressourcenorientierte Arbeit schaut auf die Stärken der Kinder und konzentriert sich auf eine darauf aufbauende positive Förderung ihrer Talente und Neigungen (vgl. Sack 2014, S. 57 f.). Sie gibt den Kindern die Möglichkeit, sich und das was sie tun als wertvoll zu erleben und ermöglicht den Aufbau eines positiven Selbstbilds. Durch entsprechende Angebote der Pädagogen ist es möglich, vorhandene Fähigkeiten, Stärken und Interessen der Kinder zu entdecken und zu fördern (vgl. Positionspapier der BAG 2013, S. 92). Das kann bei einem Kind zum Beispiel eine kreative Begabung sein. Mit der künstlerischen Umsetzung von Ideen, beim Malen eines Bildes oder der Gestaltung einer kleinen Plastik, ist es dem Kind möglich, seinem inneren Erleben Ausdruck zu verleihen. Jedes Kunstwerk ist in seiner Einzigartigkeit besonders und so zu würdigen. Wichtig ist die Wertschätzung im Tun der Kinder und Wertungsfreiheit in Bezug auf ein gelungenes Ergebnis.

Bei einem anderen Kind ist es die Stärke in seinem sozialen Verhalten, wie Hilfsbereitschaft oder die Übernahme von Verantwortung. So können die Patenschaft für ein jüngeres Kind oder kleinere Arbeitsaufträge übertragen werden. Das Gefühl, Anderen zu helfen, bringt den Kindern einen Wert für ihren eigenen Einsatz zurück. Sie benötigen viel Ichstärkung und Hilfe in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, damit sie sich selbst als wertvoll fühlen. Das kann durch die Förderung ihrer Begabungen, ihrer Produktivität und Kreativität gelingen. Zu vermeiden sind vergleichende oder konkurrierende Situationen (Wettkämpfe), wenn die Kinder stark verunsichert sind. Denn ein Unterliegen wird von den Kindern schnell als ein Versagen gewertet und richtet sich bestätigend an ihr vermindertes Selbstwertgefühl. Die Kinder sind zu ermutigen, ihren eigenen Weg zu gehen und

Ideen zu entwickeln. Vergleiche mit anderen Kindern sind zu vermeiden und ein Erlauben von Stärken und Schwächen ist in ihr Selbstbild selbstverständlich zu integrieren.

Eine gute Beobachtung der Kinder in ihren Verhaltensweisen dient der Erforschung ihrer individuellen und sozialen Stärken. Sie geht den Fragen nach: „Was können die Kinder gut?“ und „Was macht sie einzigartig?“. Sie ermöglicht die Entwicklung eines ressourcenorientierten Konzepts in der Begleitung der Kinder, damit sie ihre Handlungskompetenz und das Gefühl von Selbstwirksamkeit zurückgewinnen. Die Förderung ihrer Ressourcen kann sich psychisch stabilisierend auf das Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung der Kinder auswirken (vgl. Romer 2003, S.220).

9. Kritische Würdigung

In der Arbeit werden Grundlagen der Entwicklungspsychologie und Erkenntnisse der Traumaforschung herangezogen, um das Verhalten von durch Trennung und Elternverlust traumatisierter Kinder im Vorschulalter besser zu verstehen. In der Kindheit werden wichtige Weichen für das spätere Leben gestellt. Den Kindern, die ein Trauma aufgrund von einem Beziehungsabbruch zu einem Elternteil erfahren müssen, kann es später schwerer fallen, stabile Beziehungen aufzubauen, gesund zu bleiben oder schulischen Erfolg zu haben.

Die Art der kindlichen Bewältigung des Elternverlusts ist von Bedeutung für den weiteren Umgang mit zukünftigen kritischen Lebensereignissen. Das Kind muss lernen, mit dem Verlust umzugehen. Gelingt das nicht, kann sich die Vulnerabilität des Kindes bezüglich weiterer Ereignisse erhöhen. Im positiven Fall kann die Art der Bewältigung eine Stärkung der Persönlichkeit durch den Erwerb von Bewältigungsmechanismen bewirken. Das Gelingen im Verarbeitungsprozess des Verlusttraumas hängt nicht nur von der Unterstützung durch den verbleibenden Elternteil, sondern auch von dem Verständnis und der Begleitung der engen Bezugspersonen des Kindes ab. Um sich der Umwelt offen und neugierig zuwenden zu können, benötigen besonders jüngere Kinder den Rückhalt von Menschen, zu denen sie Vertrauen aufbauen konnten. Nach einem Tren-

nungstrauma sind eine Konstanz bei den Betreuungspersonen, eine gute Beziehungsqualität und regelhafte Abläufe im Alltag des Kindes hilfreich, um der Umwelt wieder mit Zutrauen begegnen zu können. Notwendig sind eine Unterstützung der Kinder in der Mobilisierung ihrer eigenen Kräfte, die Anerkennung ihrer Gefühle und ein liebevolles soziales Umfeld. Es braucht Menschen die da sein müssen, die merken, wenn das Kind etwas sagen und erzählen will. Sie müssen sich Zeit nehmen und Geduld haben im Umgang mit den betroffenen Kindern. Wenn die Kinder Zuneigung spüren, sich geschützt und geborgen fühlen, kann es ihnen helfen, zu gesunden.

Die Begleitung traumatisierter Kinder stellt in großen Teilen ein sozialpädagogisches Handlungsfeld dar. Es ist fachspezifisches Wissen notwendig, um das Verhalten traumatisierter Kinder zu verstehen und es bedarf spezieller traumapädagogischer Kenntnisse, um die Kinder in der Traumaverarbeitung zu unterstützen. Sozialpädagogische Ausbildungsinhalte wie die multiperspektivische Fallbetrachtung, die Fallbesprechung, die Beobachtung als Methode, ganzheitliches und dialogisches Handeln sind Voraussetzungen, um die betroffenen Kinder optimal begleiten zu können. Eine besondere Bedeutung in der Betreuung der Kinder gewinnen jedoch traumaspezifisches Wissen und traumapädagogische Kenntnisse. Die professionellen Bezugspersonen seelisch verletzter Kinder benötigen die Kompetenz, dass Problemverhalten der Kinder nicht gegen sich selbst gerichtet zu sehen. Sie müssen mit der Bindungstheorie und den Mustern von Bindungsstörungen vertraut sein, um angemessen reagieren zu können. Sozialpädagogische Fähigkeiten sind notwendig, um dem Kind Hilfestellung in der Verarbeitung seines Traumas zu geben und notwendige weitergehende Hilfen zu vermitteln. Es ist unerlässlich, interinstitutionelle Kommunikationsbarrieren abzubauen, um in einen Erfahrungsaustausch und in eine Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Professionen zu gelangen.

Die ehemals relativ stabilen Lebensverhältnisse von Familien haben sich in ein Dasein mit einem häufigen Wechsel in den Familienverhältnissen und einer ständig notwendigen Flexibilität im Alltag der Familien gewandelt. Der Familienzerfall führt oft zu diffusen Ängsten in der emotionalen

Sicherheit und der Versorgungssicherheit. Er trifft besonders die Kinder als schwächste Mitglieder der Familie.

Die Arbeit trägt dazu bei, ein besseres Verständnis für die besonderen Verhaltensweisen von Kindern mit traumatischen Trennungserfahrungen zu gewinnen. Sie soll pädagogische Fachkräfte ermutigen, sich der besonderen Herausforderung in der Betreuung betroffener Kinder zu stellen. Ein weiteres Ziel ist es, die im Elementarbereich tätigen Pädagogen anzuregen, traumaspezifisches Wissen zu erwerben oder zu vertiefen.

Literaturverzeichnis

Bonus, B. (2006): Mit den Augen eines Kindes sehen lernen.
Band 1. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Braun, M. (1997): Verarbeitungsstrategien des Trennungstraumas und psychotherapeutische Interventionen in der Behandlung bei drei Scheidungskindern. In: Lehmkuhl, G.; Lehmkuhl, U. (Hg.): Scheidung-Trennung-Kindeswohl. Diagnostische, therapeutische und juristische Aspekte, S. 59-79. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Brisch, K.-H. (2003): Bindungsstörungen und Trauma. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.): Bindung und Trauma, S. 105-135. Stuttgart. Klett-Cotta.

Brisch, K.-H. (2006): Adoption aus der Perspektive der Bindungstheorie und Therapie. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.): Kinder ohne Bindung, S. 222-258. Stuttgart. Klett-Cotta.

Butollo, W.; Gavranidou, M. (!999): Intervention nach traumatischen Ereignissen. In: Oerter, R.; von Hagen, C.; Röper, G., Noam, G. (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie, S. 459-477. Weinheim. Psychologie Verlags Union.

Eckardt, J. (2005): Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Fischer, G.; Riedesser, P. (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gurol, A. (2011): Frühkindliche Traumatisierung und mögliche Folgen für die Strategien der Lebensbewältigung.

edoc.sub.uni-

hamburg.de/haw/volltexte/2011/1411/pdf/WS.Soz.BA.AB11.33.pdf

verfügbar am 12.01.16

Hensel, T. (2014): Traumapsychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. In: Krist, M.; Wolcke, A.; Weisbrod, C.; Ellermann-Boffo, K. (Hg.): Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen, und Kooperationen der Erziehungsberatung. S.106-132. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Hordvig, E. (1998): Was ist ein psychisches Trauma? Methoden zur Behandlung. In: Hilweg, W.; Ullmann, E. (Hg.): Kindheit und Trauma. Trennung, Missbrauch, Krieg, S. 37-45. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, G. (2003): Die Auswirkung traumatischer Erfahrungen im Kindesalter auf die Hirnentwicklung. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.): Bindung und Trauma, S.94-104. Stuttgart. Klett-Cotta.

Lang, T. (2013): Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In: Lang, B.; Schirmer, C.; Lang, T.; de Hair, I.; Wahle, T.; Bausum, J.; Weiß, W.; Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, S.187-217. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Laucht, M. (2003): Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.): Bindung und Trauma, S.53-71. Stuttgart. Klett-Cotta.

Montada, L. (1998): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.1-83. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Montada, L. (2002): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R., Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.418-442. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlage.

Pauen, S. (2012): Wie lernen Kleinkinder. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. bpb. 62. Jahrgang. 22-24/2012, S. 8-14.

Positionspapier der BAG Traumapädagogik (2013): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Lang, B.; Schirmer, C.; Lang, T.; de Hair, I.; Wahle, T.; Bausum, J.; Weiß, W.; Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, S.84-103. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Rauh, H. (1998): Frühe Kindheit. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.167-248. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.131-208. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlage.

Riedesser, P. (2003): Entwicklungspsychopathologie von Kindern mit traumatischen Erfahrungen. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.): Bindung und Trauma, S.160-171. Stuttgart. Klett-Cotta.

Romer, G. (2003): Anwendungen der Bindungstheorie bei präventiven psychotherapeutischen Interventionen im Kinder- und Jugendalter. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, S.211-227. Gießen. Psychosozial-Verlag.

Sack, M. (2014): Ressourcenorientierte Traumatherapie. In: Krist, M.; Wolcke, A.; Weisbrod, C.; Ellermann-Boffo, K. (Hg.): Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen, und Kooperationen der Erziehungsberatung. S.57-66. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Scheuerer-Englisch, H. (2011): Übergänge kindgemäß gestalten. In: Kinder, H.; Helming, E.; Meysen, T. & Jurczyk, K. (Hg.): Handbuch Pflegekinderhilfe, S. 499-506. München. Deutsches Jugendinstitut e. V.

Schmid, M. (2013): Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In: Lang, B.; Schirmer, C.; Lang, T.; de Hair, I.; Wahle, T.; Bausum, J.; Weiß, W.; Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, S.56-82. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Schneewind, K.; Vierzigmann, G.; Backmund, V. (1998): Scheidung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.1101-1109. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Statistische Bundesamt (2014): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. S. 23-74.
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2014.pdf? blob=publication File](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2014.pdf?blob=publicationFile)
verfügbar am 30.01.16.

Walper, S. (2002): Verlust der Eltern durch Trennung, Scheidung oder Tod. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, S.818-832. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.

Wiemann, I. (2008): Zusammenleben mit seelisch verletzten Kindern.
<http://www.irmelawiemann.de/dl/dl.pdf?download=Seelisch-verletzte-Kinder-Wiemann.pdf>
verfügbar am 16.12. 16

Erklärung zur selbstständigen Anfertigung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Freiberg, den 07.02.2016

Sabine Wegener